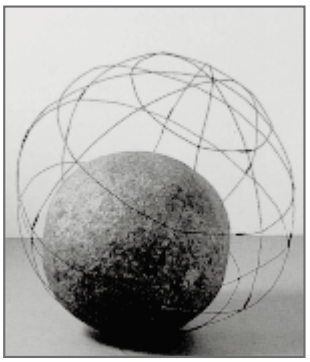


Bulletin de liaison des professeurs

ÉCHELLES

Histoire Géographie Éducation civique

www.crdp.ac-creteil.fr

Collèges et Lycées de l'Académie de Créteil

CRDP de l'académie de Créteil

CDDP du Val-de-Marne

numéro 21
mai
2004

Éditorial

Toujours attendu semble-t-il par beaucoup de collègues, le bulletin **ECHELLES** essaie à la fois de répondre aux demandes des enseignants des deux disciplines que sont l'histoire et la géographie et de proposer aussi des mises au point ou des réflexions liées aux nouvelles exigences de l'institution. Pourtant, l'exercice est périlleux, car le contenu du bulletin se construit très en amont de sa sortie, à savoir pratiquement deux mois à l'avance, avec tous les impératifs que représente le travail éditorial depuis la collecte des articles, leur mise en forme, la maquette, la correction et enfin l'impression et la diffusion. L'équipe de rédaction a un rôle difficile car elle doit faire face à une double exigence : celle des auteurs qui à juste titre attendent la parution de leurs articles et celle de l'éditeur soumis aux contraintes et aux aléas de son métier. C'est pourquoi chaque parution du bulletin représente toujours une réussite qui devient un réel succès lorsque nous apprenons l'intérêt et les qualités évoqués par les enseignants. La diffusion reste toujours un point épineux difficile à résoudre. Certains d'entre vous seraient peut-être favorables à un envoi en ligne par courrier électronique personnel ?

Cette formule peut se mettre en place dès la rentrée prochaine. Donnez-nous votre avis au CDDP 94. Merci.

Marie-Claude Angot

Sommaire

P 2/3 Réfléchir pour agir / **Le monde a-t-il changé depuis le 11 septembre 2001**

P 4/6 Réfléchir pour agir / en 3ème / **Le 11 septembre 2001 dans les nouveaux manuels de troisième**

P 7/9 Réfléchir pour agir / **La Grande Guerre, un objet éclaté**

P 10/11 Expérimenter en 5ème / **L'Atlas d'al Idrîsî : exploitation pédagogique d'un site internet**

P 12/14 Expérimenter en 1ère / **Des milieux entre nature et société**

P 15 Infos / **Nouveaux ouvrages CRDP, « Lesite.TV », Côté Profs**

P 16 Le Magazine / **Droits de l'Homme : combats du siècle**

◆ Illustration de couverture **Mappamondo** — Michelangelo Pistoletto
Collection Lia Rumma / Naples

Le monde a-t-il changé depuis le 11 septembre 2001 ?

Lors du colloque *Enseigner le monde contemporain : guerres et conflits* qui s'est déroulé les 24-26 octobre 2002 à Chambéry, l'historien M. Vaïsse posait la question : le monde a-t-il changé depuis le 11 septembre 2001 ? Il est rejoint semble-t-il par les nombreux historiens[1] qui ont collaboré à un dossier intitulé « le tonnerre du 11 septembre » dans la revue Vingtième siècle (n°76 octobre/décembre 2002). Les attentats contre le World Trade Center et le Pentagone, s'ils ont stupéfié le monde, posent maintes questions à l'historien et sans doute est-il nécessaire de faire le point à la lumière des nombreux articles et parutions publiés depuis.

Un événement historique ?

Faut-il considérer le 11 septembre 2001 comme un événement historique ? Qu'est-ce qu'un événement historique ? Faut-il réhabiliter l'événement en histoire ? Lorsqu'on parle du 11 septembre comme du « jour où tout a changé », ne va-t-on pas trop loin ?

Pour M.Vaïsse, l'événement en Histoire existe et « si certains événements sont attendus » (Waterloo, le 11 novembre 1918, le 08 mai 1945…), d'autres sont des « surprises » pour l'opinion (la signature du pacte Molotov/Ribbentrop, la chute du mur de Berlin…). Face à ce type d'événements, M.Vaïsse développe le concept du « surgissement ». Dans le surgissement de l'événement historique, quelle est la part du hasard, de la nécessité ? M. Winock, dans le numéro n° 268 de l'Histoire, suggère quatre variables susceptibles de définir et de mesurer un événement historique : l'intensité, l'imprévisibilité, le retentissement et la créativité. A l'aide de cette grille de lecture il est certainement possible de mieux comprendre le 11 septembre mais sans doute est-il trop tôt pour que cet événement ne se dévoile totalement et soit qualifié d'historique. Faut-il donner à cette journée un statut d'événement ? Seule la « décantation opérée par le temps » comme le dit J.F. Sirinelli permettra d'en mesurer l'importance exacte. D'ores et déjà on peut cependant dire que l'écho immédiat de cette tragédie a été en lui-même un événement « Guernica, en quelque sorte, en direct sur CNN »[2].

Ceci étant, M.Vaïsse repère un *avant* et un *après* 11 septembre. Avec le 11 septembre, un nouvel âge du terrorisme est né qui ne se caractérise pas tant par la méthode classique (le détournement d'avions) mais par ses objectifs, ses moyens et ses effets. Le 11 septembre exprime un terrorisme singulier car ses objectifs ne sont pas politiques (ce n'est pas par exemple un terrorisme de conquête) mais symboliques. S'il utilise une technologie de pointe (rôle éminent joué par les médias en particulier Internet), il réclame plus « simplement » le sacrifice de « martyrs ». Enfin et ce n'est pas le moins, il escompte des pertes humaines massives.

La fin des territoires ?

Alors que dans la conceptualisation traditionnelle des relations internationales, l'« état de guerre » décrit par Rousseau se déroulait entre Etats, ce nouveau terrorisme semble se détourner du cadre de l'Etat-Nation. On peut dès lors s'interroger pour savoir s'il ne participe pas à la fin des territoires ? Selon J.C. Victor (producteur de l'émission *Le dessous des cartes / ARTE*), il met fin à la différence entre le « dehors et le dedans » puisque « le dehors pénètre dans le dedans ». Dès lors, que peuvent faire d'impressionnants budgets militaires face à des poignées d'hommes prêts à donner leur vie ? En effet, des hommes sont morts en agressant le territoire même de la superpuissance, unique et dominatrice, jusqu'à présent certaine de sa sécurité ; et c'est la première fois dans l'histoire des Etats-Unis (si l'on excepte l'attaque japonnaise sur Pearl Harbor le 7 décembre 1941). De quelles manières les Etats-Unis vont-ils modifier leur façon de faire la guerre ? Il ne s'agit plus pour eux, en effet, de défendre seulement, comme par le passé, des valeurs, mais maintenant il importe de défendre aussi le territoire[3].

A cet égard, une réaction américaine imprévue a consisté dans la manifestation d'une « poussée nationale dont il est difficile de dire si elle n'a pas largement dépassé celle qui s'était manifestée après Pearl Harbor […]. Force est de constater, une fois encore, que dans l'histoire du XX ème siècle, la force des sentiments nationaux a été le levier par excellence du processus historique : c'est encore le sentiment national qui a été le levier de la riposte américaine »[4].

Le président américain, comme d'autres avant lui, a su faire une utilisation politicienne du thème du terrorisme pour créer autour de lui un climat d'« union sacrée ».

---

1 S. Hoffmann politologue et historien (Harvard), J. Semelin directeur de recherches au CNRS, D. Pelletier professeur d'histoire contemporaine à l'université Lyon 2, J.F.Sirinelli professeur à l'IEP de Paris et directeur du centre d'histoire de l'Europe du XX ème siècle, J.J. Becker professeur émérite à l'université Paris X-Nanterre, P. Mélandri professeur à l'IEP de Paris.

2 article de J.F. Sirinelli *L'événement monde* in Vingtième siècle n°76 page 35.

3 Cf. Où sont nos valeurs ? Entretiens du XXI ème siècle, UNESCO, Albin Michel, 2004.

4 article de J.J. Becker *Rien ne sera plus comme avant ?* in Vingtième siècle n°76 page 42.

Le 11 septembre : une date fondatrice ?

Tout le monde a ressenti les événements du 11 septembre comme une rupture, comme l'avènement d'une ère nouvelle. Pourquoi ? Peut-on considérer, comme le fait J.J. Becker, qu'à l'inverse de l'attentat aux conséquences incalculables de 1914 (dans une obscure ville de Bosnie), celui de 2001 dans la plus grande ville du monde n'aura été qu'une péripétie sans lendemain ? Ou, au contraire, faut-il faire de cette date une date fondatrice du XXI ème siècle, inaugurant un ordre international nouveau ?

Sans doute est-il possible d'argumenter en disant, comme J.F. Sirinelli, que le 11 septembre n'est pas le « tournant » de ce siècle débutant puisqu'il permet bien plutôt de « légitimer et de renforcer une nouvelle dynamique de guerre ». Peut-être faut-il aussi voir dans cette dramatique matinée américaine le premier jour d'une guerre qui, de l'extérieur et de l'intérieur, aura eu raison de la démocratie libérale. Faut-il en faire le début d'une nouvelle guerre de Cent ans qui ne finira pas de se prolonger ? L'avenir semble pour le moment peu lisible. C'est pourquoi il semble plus raisonnable (prudent ?) d'essayer de comprendre et d'analyser. Pour l'heure, ainsi que le fait remarquer M. Winock, « nous n'en sommes qu'au temps de l'émotion, du doute et de la peur ». Pourquoi la peur s'est-elle invitée d'autorité à l'aube du nouveau siècle naissant ? « Après 1914, les nations européennes avaient cru régler la situation dans un combat à mort ; après 2001, le monde n'est-il pas plongé - probablement depuis la guerre du Golfe - dans un immense conflit aux formes spatiales et chronologiques inédites qui peut, péripétie après péripétie, drame après drame, dominer l'histoire du XXI ème siècle »[5].

Sans doute est-ce parce que le présent est si peu rassurant que, dans le cadre des programmes au collège comme au lycée, il est plus que jamais nécessaire de faire appréhender à nos élèves le monde bouleversé dans lequel ils vivent, un monde marqué par la complexité. Les attentats du 11 septembre 2001 contre les Etats-Unis en fournissent une illustration dramatique qui focalise l'attention sur la frange radicale de l'islamisme. En effet, dans ce monde où les Etats-Unis s'imposent comme l'unique superpuissance[6], l'islamisme s'affirme et constitue un fait majeur[7].
Faut-il dire que ce monde est à la recherche d'un nouvel ordre (équilibre) international ou doit-on constater, comme au temps de Metternich par exemple, qu'il tente de maintenir un équilibre dorénavant bien fragilisé ? Un effort d'entendement s'impose, bien que le recul nous fasse défaut, pour tenter de comprendre en historien et pas seulement en lecteur assidu de l'actualité. Le nouvel ordre mondial ne serait-il pas celui du désordre[8] ?

Michel Héron
I.A. IPR

Vue de Manhattan, 1998.

Réhabiliter l'événement (1987)

Assisterons-nous à un éclatement, non de l'histoire, mais de l'école des *Annales ?* La réponse à une telle question ne dépend pas tant des historiens que du mouvement social. Pour que l'histoire redevienne science du changement, comme, l'appelait Marc Bloch, il lui faut rompre avec le discours annaliste dominant du temps immobile, [...]. En devenant ethnologique, l'histoire s'est niée, elle s'attaque à son propre fondement : la durée, avec ses rythmes lents et rapides, ses bouleversements. La renaissance d'un discours historique passe par la résurrection de ce qui a été rejeté depuis le début de l'école des *Annales*. Ce refoulement de l'événement conduit l'histoire sur le chemin de la dilution de ce qui fonde sa spécificité, sa fonction. Elle est la seule pratique à pouvoir saisir la dialectique du système et de l'événement, celle de la longue et courte durée, de la structure et de la conjoncture. Certes, il n'est pas question de prôner le retour à l'événementiel de l'histoire,[...]. Il faut rejeter cette fausse alternative entre le récit événementiel insignifiant et la négation de l'événement. Il s'agit de faire renaître l'événement signifiant, lié aux structures qui l'ont rendu possible, source d'innovation : « La véritable science moderne ne pourra commencer qu'avec la reconnaissance de l'événement [Edgar Morin] ». Réhabiliter l'événement est donc indispensable pour la construction d'une nouvelle histoire. [...].

F. Dosse, *L'histoire en miettes*, La Découverte, 1987.

5 article de J.J. Becher *Rien ne sera plus comme avant ?* in Vingtième siècle n°76 page 43.
6 S. G. Dorel (auteur du volume Etat-Unis - Canada, géographie Universelle, Hachette Reclus, 1992) parle des Etats-Unis comme d'une puissance complète/globale.
7 Lire l'accompagnement des nouveaux programmes des classes de Terminales à ce propos. Il est téléchargeable sur le site académique.
8 Atlas des relations Internationales. Sd. P. Boniface, Hatier, 2002.

Le 11 septembre 2001 dans les nouveaux manuels de troisième

Les attentats du « 11 septembre » ne sont pas restés à la porte des établissements scolaires. D'une part, les élèves comme leurs professeurs ont été immédiatement impliqués comme téléspectateurs devant les images diffusées en boucle lors des journaux télévisés, mais aussi comme acteurs lorsqu'ils ont été invités deux jours plus tard à observer une minute de silence en hommage aux victimes. D'autre part, depuis juin 2003, plusieurs éditeurs ont proposé une nouvelle collection de manuels destinés aux classes de troisième. A travers l'analyse du contenu de six d'entre eux (1), il s'agit de s'interroger (2) ici brièvement sur la façon dont le 11 septembre 2001 est entré dans les nouveaux manuels scolaires de troisième.

Un contexte particulier

L'introduction des attentats du 11 septembre 2001 dans les nouveaux manuels de troisième s'inscrit dans un contexte particulier. D'abord, l'élaboration d'un manuel scolaire est un processus relativement long qui commence en général un an environ avant la publication. Cela signifie que les auteurs de manuels publiés en juin 2003 ont amorcé leurs travaux en juin 2002 soit une dizaine de mois seulement après les attentats qui ont frappé New York et Washington. Dans ces conditions n'est-il pas difficile de se positionner face à des faits qui relèvent encore de l'actualité ? Doivent être pris en compte également les éléments qui font partie du cahier des charges voire des contraintes techniques, bref, de la demande des éditeurs. S'ajoute ensuite le problème de l'articulation sur les documents d'accompagnement des programmes de 1998 qui s'appliquent toujours à cette nouvelle génération de manuels de troisième. Où et comment intégrer en effet, le 11 septembre dans ce programme ? On pense d'emblée à la deuxième partie du programme, en particulier dans les séquences intitulées « de la guerre froide au monde d'aujourd'hui » ou « géopolitique du monde ». Le 11 septembre trouverait aussi sa place dans l'ensemble des leçons consacrées dans la troisième partie aux Etats-Unis puisque, dans le cadre de l'étude des puissances économiques majeures, il est recommandé d'utiliser les « éléments historiques indispensables à la compréhension de la situation actuelle » (3). Cependant d'autres questions subsistent : le 11 septembre doit-il figurer dans la liste des repères chronologiques (il n'y est bien entendu, pas mentionné en tant que tel)? Dans la légende des cartes à étudier ? Enfin, les interrogations, la prudence voire les hésitations des historiens, rappelées dans l'article précédent, compromettent toute idée de « transposition didactique » puisque le savoir universitaire sur la question est au mieux en gestation. La présence du 11 septembre dans les manuels ne correspond-t-elle pas, par la force des choses, à une élaboration plus ou moins autonome, du savoir à transmettre, dans un contexte de forte pression médiatique, de grande émotion de l'opinion mais sans appui véritable de l'histoire savante ? Au delà de ces interrogations, quelles tendances se dégagent à la lecture des nouveaux manuels ?

Analyse comparative de 6 manuels

Nature	Photographies		Textes	planisphère	autres	Total
Editeur	le 11 septembre	NY avant ou après				
Belin	1	1	3	1	2	8
Bréal	-	3	1	1	-	5
Hachette	3	1	5	1	-	10
Hatier	1	1	-	-	-	2
Magnard	1	2	-	1	-	4
Nathan	2	-	2	3	3	10

Tableau 1 – Répartition des documents concernant le 11/ 09 par nature

Quelques éléments de l'analyse sont rassemblés dans le tableau 2 (infra p. 6). Il s'agit simplement d'indiquer où et sous quelle forme le 11 septembre est pris en compte dans 6 manuels (colonne 1). On a distingué ce qui correspond au cours (colonnes 2 et 3) à travers le texte magistral, les documents associés qui sont proposés aux élèves et ce qui relève de doubles pages de présentation des chapitres ou de dossiers d'exercices (colonne 4). Le tableau 1 quant à lui propose une répartition des documents en fonction de leur nature, quelque soit leur place.

L'observation des deux tableaux révèlent d'une part, une grande variété de choix, de partis pris. Les différences apparaissent d'abord en ce qui concerne la place dans la programmation. Tous les manuels n'utilisent pas de la même façon les trois possibilités offertes par les documents d'accompagnement. En effet, le 11 septembre est abordé dans un seul des trois chapitres (Hatier), dans deux des trois chapitres ou dans les trois (Belin, Nathan). Ensuite le nombre total de documents retenus pour montrer ou interroger « l'événement » varie de deux (Hatier) à dix (Hachette et Nathan). Du reste tous ces documents ne semblent pas avoir le même statut (outil du savoir et du savoir faire, accessoire…). Enfin le traitement du 11 septembre dans la partie « cours » offre des contrastes importants : rien chez Hatier et Bréal, une double page entière (texte magistral et 5 documents) chez Hachette qui reste sur ce point le plus complet.

En revanche, plusieurs tendances sont partagées. Ainsi le 11 septembre est systématiquement absent des repères et des frises chronologiques. On observe par ailleurs « une mise à part » unanime puisque c'est essentiellement dans des doubles pages de présentation des chapitres ou de dossier documentaires que les attentats de New York sont mentionnés. Pour terminer on remarque que c'est dans des chapitres estampillés (par le jeu de couleurs) « géographie », que la prise en compte du 11 septembre est la plus fréquente. Seuls deux manuels y consacrent quelques lignes dans le texte magistral de la leçon d'histoire intitulée « de la guerre froide à nos jours », avec prudence (Belin) ou maladresse (Magnard) quant aux conséquences de cet « événement ».

En conclusion, force est de constater que le 11 septembre est entré rapidement dans les manuels de troisième, sous des formes et à une place variable d'un manuel à l'autre. Systématiquement montré (dès la couverture chez Hachette), parfois interrogé (exercices), il semble rester à l'écart du savoir scolaire diffusé par le texte magistral en particulier en histoire. Cette amorce de réflexion pose davantage de questions qu'elle n'apporte de réponses. Elle trouverait un prolongement intéressant avec l'analyse des manuels de terminales en cours de diffusion, en attendant de voir si les partis pris, relevés ici, seront reconduits dans les prochains manuels de troisième.

Laurent Guyot
Formateur associé à l'IUFM de Créteil

1 Il s'agit des manuels Belin, Bréal, Hachette, Hatier, Magnard et Nathan.
2 Cette analyse a été menée dans le cadre d'un module de formation initiale « un manuel pourquoi faire ? » proposé aux PLC2 d'histoire géographie par l'IUFM de Créteil.
3 Ministère de l'éducation nationale… *Histoire, Géographie, Education civique* : *programmes et accompagnement (collège)*, CNDP, 1999, p. 144.

Conférence : « Enjeux énergétiques et développement durable »

« Après avoir établi un bilan des différentes énergies consommées dans le monde (différents types d'énergies, ressources disponibles et analyse de la consommation mondiale), le conférencier pose le problème : compte-tenu de la croissance démographique prévue dans les 20 prochaines années, compte-tenu aussi des différents niveaux de développement économique, comment faire face aux besoins énergétiques, dans une perspective de développement durable.
Comment assurer à un plus grand nombre d'êtres humains l'accès à l'électricité, tout en évitant le gaspillage et en préservant l'environnement?
Chaque conférence dure entre 1h30 et 2 heures, et s'adresse aux élèves de 3ème, et des lycées d'enseignement général, technologique et professionnel.
Contact : en Ile de France : Blandine Habbouba, coordinatrice régionale : 01 45 50 21 14,
site internet : www.enseignement.junium.fr »

Tableau 2 - La place du « 11 septembre » dans les manuels de troisième

	Où dans le manuel ? (partie, chapitre)	Texte magistral	Documents associés	Double page de présentation ou de dossier
BELIN	Part- II, « De la guerre froide au monde d'aujourd'hui. . . » Ch. V H	3 phrases à la fin du § C2 « un monde nouveau... » Bilan p. 134	Texte 2 p. 132	Documents 3 et 4 de la double page de présentation de la II ème partie « Elaboration et organisation du monde d'aujourd'hui » pp. 148-149
	Part- II, « Géographie politique du monde » (Ch. VII) G	1 phrase à la fin § C « Types de conflits »		Signe de légende de la carte repère « les conflits au début du XXI ème siècle » pp. 202-203
	Part- III, « Les Etats-Unis » Ch. VIII G			Documents 1,5,6 et 7 du dossier « New-York : le sommet du monde » pp. 230-231
BREAL	Part- II, « Géopolitique du monde d'aujourd'hui » Ch. V			Document 2 de la double page de présentation du chapitre pp. 102 -103 Document 5 + allusion indirecte dans le § d'introduction du dossier « La domination des Etats-Unis » pp. 108-109
	Part- III, « Les Etats-Unis » Ch. IX			Documents 1, 2 et 3 de la double page de présentation du chapitre pp. 186- 187
HACHETTE*	Part- II, « Le monde géopolitique au début du XXI ème siècle » Ch. IX G	Toute la page (= 3 §) de la leçon 3 « Quel monde après le 11 sept. ? » p. 208	Documents 1, 3, 4, 5 et 6 p. 209	Document 1 de la double page de présentation du chapitre pp. 198-199 Document 1 du dossier « Les Etats-Unis: une puissance dominante contestée ? » pp 210-211 Planisphère 1 pp. 212-213 Un document et un court § dans « faire le point - préparation au brevet » p. 214
	Part- III, « Les Etats-Unis, une puissance mondiale » Ch. X			Document 3 du sujet de préparation au brevet p. 245
HATIER	Part- III, « Les Etats-Unis » Ch. IX G			Document 4 dans le dossier « Une puissance contestée » pp. 244-245 Elément de la légende du document 2 dans le dossier « Les régions de la Puissance » pp. 248-249 Référence au 11 sept. Dans la légende du document 2 dans l'exercice de préparation au brevet pp. 254
MAGNARD	Document 1 dans l'Introduction « Les puissances économiques » p. 14			
	Part- II, « De la guerre froide au monde d'aujourd'hui », Ch.VII H	3 dernières phrases de la leçon 7 « Le monde au tournant du XXI ème s. »	Document 5 p. 175	
	Part- III, « Les Etats-Unis » Ch. IX G			Document de la double page de présentation du chapitre p. 199 Document 4 du dossier « New York, une ville cosmopolite ? » pp. 206-207
NATHAN	Part- II, « De la guerre froide au monde d'aujourd'hui » Ch. V H			Document de la préparation brevet « analyser un dessin de presse » p. 145
	Part- II, « Géopolitique du monde d'aujourd'hui » Ch. VI G	2 phrases dans le § C de la leçon 1 « Un monde instable »		Documents 1, 2 et 3 de la double page de présentation du chapitre pp. 148-149 Document et 1 phrase du § d'introduction dans le dossier « Vers un choc des Civilisations ? » pp. 154 -155 Document 1 et 2 du sujet de préparation au brevet « des types de conflits et des zones de tensions de plus en plus divers » p. 162
	Part- III, « Les Etats-Unis, première puissance mondiale » Ch. IX			Documents 2, 4 et 5 + 1 phrase du § d'introduction dans le dossier « La domination politique et militaire des Etats-Unis » pp. 214 -215

La Grande Guerre, un objet éclaté

Nicht ärgern, nur wundern[1].

Depuis une dizaine d'années, la Grande Guerre s'impose dans l'espace public. Pour autant, cette irruption est problématique. Elle ne propose pas un regard apaisé sur le premier conflit mondial, mais produit au contraire un questionnement complexe, articulé par une tension toujours plus forte entre histoire, mémoire, fiction. Cette tension constitue la Grande Guerre en *objet éclaté*. L'argument de la proximité du premier conflit mondial introduit cette lecture. L'examen critique du renouveau historiographique de la Grande Guerre poursuit cette dernière, replaçant les propositions de l'Historial de Péronne, pour partie synthétisées dans l'ouvrage d'Annette Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau[2], dans l'horizon des débats en cours sur le conflit.

Si loin, si proche : l'argument de proximité

Dans un article du *Débat*, Stéphane Audoin-Rouzeau risquait l'hypothèse de son *deuil interminable* pour rendre compte de son omniprésence dans l'espace public[3]. La formule saisit en grande partie ce qu'évoque le premier conflit mondial (le deuil, la mort de masse…) - signifiant ainsi que l'événement n'est pas mort - mais elle tend à écraser les formes multiples de sa présence. La présence du conflit dans l'espace public paraît multiforme et polysémique. Si l'argument de la victimisation dévoile la dynamique de ce retour de la Grande Guerre dans la mémoire collective française, il ne saurait à lui seul signifier le regard porté sur le conflit. L'empathie supposée avec les poilus semble co-extensive à l'ensemble des belligérants dans une perspective européenne. Elle se monnaie au prix d'une attention renouvelée portée à la souffrance, à la vie quotidienne, délaissant pour partie le poids du politique dans l'examen du conflit, de ses suites. Dans ce jeu, la mémoire n'est pas univoque mais plurielle et concurrentielle. Le geste de Lionel Jospin à Craonne le souligne, introduisant par la question des fusillés le heurt d'une mémoire pacifiste avec une mémoire nationale du conflit, posant ainsi la question de la figure du poilu héroïsé. Cette présence multiforme de la guerre questionne, convoquant des travaux historiques eux-mêmes profondément renouvelés.

Si loin, si proche : retrouver la guerre ?

Deux mouvements historiographiques s'entrecroisent dans une conjoncture française de l'édition pour rendre compte du renouveau des lectures opérées sur la Grande Guerre. L'acquiescement collectif à la délimitation *d'un court XX^ème siècle* après 1989 dessine la perspective d'une synthèse tout en érigeant la Grande Guerre en matrice du siècle à venir. Dans ce jeu, la question du communisme devient déterminante par la clôture de 1989. L'ouvrage de François Furet, *Le passé d'une illusion* (1995), structure cette perspective ; il fut préféré à la synthèse de l'historien britannique Eric Hobsbawm, *L'âge des extrêmes*, édité plus tardivement à la suite d'une polémique nourrie, chez Complexe à Bruxelles. Cette conjoncture française de l'édition inscrit les travaux sur la Grande Guerre dans le registre du totalitarisme. La traduction, en 1999, de l'ouvrage de Georges Lachmann Mosse l'illustre : le titre français - *De la Grande Guerre au totalitarisme, la brutalisation des sociétés européennes* - ne correspond pas au titre original (*Fallen Soldiers : Reshaping the Memory of the World War* soit littéralement *Soldats tombés. La refonte de la mémoire des deux guerres mondiales*) de 1990 davantage ancré dans un questionnement mémoriel sur le mythe de la guerre[4]. Dans ce jeu, les propositions de l'Historial de Péronne occupent une position originale et centrale.

L'Historial de Péronne se présente comme une institution muséale et un centre de recherche européen. Cette conjonction importe, supposant une confrontation de l'historien à l'objet plus qu'à l'archive. Cette problématique rencontre les intuitions pionnières de Georges Lachmann Mosse. Ses travaux, introduits par l'historien britannique Jay Winter, fondent en partie les problématiques de recherches initiées à Péronne. La livraison annuelle de la revue *14-18 Aujourd'hui / Today / Heute* souligne ce legs. Un dossier des *Annales ESC* couronne ce mouvement tandis que Stéphane Audoin-Rouzeau préface l'édition de son ouvrage sur la Grande Guerre en 1999[5]. L'originalité des propositions des chercheurs de l'Historial de Péronne (singulièrement Stéphane Audoin-Rouzeau et Annette Becker) tient à leur contenu inscrit dans une problématique muséale et anthropologique qui marque un écart face à l'historiographie traditionnelle de la Grande Guerre construite par les travaux de Pierre Renouvin en histoire diplomatique,

1 Gerd KRUMREICH. " Nicht ärgen, nur wundern ". *14-18. Aujourd'hui / Today / Heute*. n° 2. novembre 1998. p 12-16.

2 Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Annette BECKER. *14-18, retrouver la guerre*. Paris. Gallimard. 2000. (Réédition " Folio Histoire " Gallimard. 2003.).

3 Stéphane AUDOIN-ROUZEAU. " La Grande Guerre. Le deuil interminable ". *Le Débat*. n° 104. Mars / Avril 1999. p 117-130.

4 Vincent CHAMBARLHAC. *L' historiographie renouvelée du premier conflit mondial.* Stage DAFI des 16 et 17 janvier 2002. En ligne : http://www.ac-dijon.fr/pedago/histgéo.

5 Georges Lachmann MOSSE. " *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes* ". Paris. Hachette. 1999 et *Annales HSS*. Janvier / Février 2001. n° 1. p 177-181. Interventions de Jay Winter, Stéphane Audoin-Rouzeau.

infléchie ensuite par les thèses pionnières de Jean-Jacques Becker sur l'opinion publique, Antoine Prost sur les Anciens Combattants[6]. Cette nouvelle lecture de la Grande Guerre s'inscrit, pour ses initiateurs, dans le chantier de l'Histoire culturelle. Ses avancées sont condensées dans un ouvrage qui s'entend bilan d'étape, *14-18, retrouver la guerre* en 2000[7]. Sa réception critique augure des débats en cours. Dans l'historiographie de la Grande Guerre, *14-18 retrouver la guerre* occupe une place centrale par les discours d'escorte qu'il suscite. Sa quatrième de couverture reprend une comparaison initialement due à Pierre Nora dans son article, *Grande Guerre et lieux de mémoire* : " *Il s'opère aujourd'hui sur la guerre de 14 le même type de subversion du regard que sur la Révolution française dix ans plus tôt. Le phénomène mérite attention : en peu d'années, deux des plus gros massifs de l'histoire nationale auront connu ainsi un basculement comparable et, dans des conditions différentes, un renouvellement du même ordre.*[8] "

La comparaison vaut qu'on s'y attarde. Elle joue implicitement des commémorations (1989 et 1998) pour asseoir la réflexion sur la Grande Guerre de l'Historial de Péronne dans l'horizon d'une révolution copernicienne qui n'aurait d'égale que les propositions de François Furet sur la Révolution française. Au travail solitaire du second, seulement épaulé par Jacques et Mona Ozouf, Pierre Nora oppose la réflexion collective et de terrain de l'Historial de Péronne, plus fluide, plus rapide à s'imposer. Les propositions synthétisées par *14-18 retrouver la guerre* font de la Grande Guerre un objet *énigmatique,* qu'il convient d'éclairer au rebours des reconstructions mémorielles. La subversion du regard réside dans cet écart.

Un nouveau paradigme historique ?

Le *basculement historiographique* que représente le renouveau du regard porté sur la Grande Guerre se comprend dans son lien avec l'affirmation d'une histoire culturelle comme dans la revendication explicite de l'Historial de Péronne de rendre compte d'une *expérience de terrain,* soit d'une réflexion quasi-anthropologique, attentive aux objets, aux attitudes. L'historien se situe ici dans *l'œil du conflit,* trouvant dans ce dépaysement les ressources propres à éclairer l'énigme du consentement des populations européennes à la guerre. Une nouvelle grille de lecture de la Grande Guerre s'impose dont les promoteurs estiment qu'elle seule retrouve la guerre contre des interprétations erronées : " *l'historiographie du premier conflit mondial a multiplié les images construites a priori, ou bâties de fort loin. Une histoire renouvelée, décidée à l'aborder en son centre, sous l'angle des cultures, ne peut qu'être, d'emblée, une entreprise de démolition*[9]. "

Un chantier renouvelé

L'essentiel de cette grille de lecture tient au concept de culture de guerre. Une première définition théorique apparaît dans l'ouvrage collectif et manifeste *Pour une histoire culturelle.* Elle s'ouvre sur une citation de François Furet évoquant la Grande Guerre comme " *l'un des événements les plus énigmatiques du XX*^{ème} *siècle*[10] ". La culture de guerre se propose de comprendre cette énigme, gardant à l'esprit " *cette idée essentielle que la guerre fut largement refusée après le conflit –voire avant-, mais non pendant sinon de manière relativement marginale*[11] ". La culture de guerre serait " *un ensemble de représentations, d'attitudes, de pratiques, de productions littéraires et artistiques qui a servi de cadre à l'investissement des populations européennes dans le conflit*[12] ". Cette définition implique sa préexistence au conflit dont elle structure la représentation. La culture de guerre induit la logique totalisante du fait guerrier. Saisir la guerre dans son présent, sous l'angle des représentations, marque un écart significatif face aux travaux antécédents sur le premier conflit mondial. L'attention de l'historien se déporte sur l'homme moyen. Ce double déplacement de focales nourrit la réflexion sur le viol, l'enfant de l'ennemi, la guerre des enfants, les gueules cassées ; il rend compte des deux chantiers ouverts sur la Grande Guerre, celui du deuil, celui de la mobilisation des sociétés européennes. Ce nouveau regard réfute l'héroïsation, scrute chez les poilus la question de la violence, de son refoulement ; ces travaux appellent à une histoire anthropologique.

Ces problématiques de recherches renouvellent de manière décisive l'approche de la Grande Guerre. Il s'agit de saisir la Grande Guerre à hauteur d'homme. Cette dynamique de recherche affine les travaux pionniers de Jean Jacques Becker au prix d'un déplacement lexical significatif. Quand Jean-Jacques Becker fit raison de la légende de *l'enthousiasme* de l'opinion publique lors de l'entrée en guerre[13], il décrit un processus où le sens du devoir et la *résignation*

6 Jean-Jacques BECKER. *1914 : comment les Français sont entrés en guerre ?* Paris. Presses de la FNSP. 1977. Antoine PROST. *Les Anciens Combattants et la société française 1914-1939.* Paris. Presses de la FNSP. 1977.

7 Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Annette BECKER. *14-18, retrouver la guerre. Op. cit.* note 2.

8 Pierre NORA. " Grande Guerre et lieux de mémoire ". *14-18 Aujourd'hui / Today / Heute.* n° 3. Noésis. 2000. p 241-246.

9 Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Annette BECKER. " Violence et consentement : la culture de guerre du premier conflit mondial ". In Jean-Pierre RIOUX, Jean-François SIRINELLI, dir. *Pour une histoire culturelle.* Paris. Seuil " L'univers historique ". 1997. p 252.

10 Stéphane AUDOIN-ROUZEAU, Annette BECKER. " Violence et consentement : la culture de guerre du premier conflit mondial ". *Op.cit.* note 9. p 252.

11 *Ibid.* p 253.

12 Stéphane AUDOIN-ROUZEAU. *L'enfant de l'ennemi. 1914-1918.* Aubier. Paris. 1995. p 10.

13 Jean-Jacques BECKER. *1914, op.cit.* note 6.

l'emportent. Les chercheurs de l'Historial de Péronne saisissent l'ensemble du processus sous le terme générique de *consentement*, lequel en définitive construit le caractère énigmatique de la Grande Guerre. La thèse du *consentement* implique l'anticipation du conflit (les représentations structurant la culture de guerre lui sont préexistantes). Dans l'œil du conflit, ce *consentement* est possible par l'investissement des populations dans un horizon eschatologique (*mythe de la croisade*, ferveurs religieuses, formes renouvelées de religiosité). Il est après-guerre incompréhensible pour ceux qui consentirent ; son refoulement érige l'écran conceptuel d'une reconstruction pacifiste du conflit. Cette mémoire, comme l'historiographie qu'elle suscita, constitue un obstacle à l'histoire du conflit.

" Un livre problématique et inquiet [14] *"*

Ces problématiques, et l'implicite dispositif de fondation d'une nouvelle historiographie, suscitent le débat. Ouvert par un article de Rémy Cazals dans la revue *Genèses* (Oser penser, oser écrire), il s'est ensuite poursuivi dans les colonnes du *Mouvement social* sous les plumes d'Antoine Prost, Mario Isnenghi, Antonio Gibelli, Rémy Cazals[15]. L'essentiel des remarques formulées portent sur la thèse du *consentement*. Si l'on ne peut exactement suivre Antoine Prost opposant à *l'école du consentement* une *école de la contrainte*, notamment représentée par Rémy Cazals et Frédéric Rousseau, sa description a valeur pédagogique. Elle implique un spectre large d'attitudes face au conflit dans lequel il conviendrait de distinguer résignation, sens du devoir, solidarité combattante… S'appuyant sur le cas des poilus, Antoine Prost plaide non pour une *culture de guerre* mais pour une *culture de métier* des soldats. Somme toute, il s'agit moins dans ce débat de nier l'apport des recherches menées autour de l'Historial de Péronne que d'en tempérer l'affichage sous le seul signe d'une rupture épistémologique entre une *vieille* et une *neuve historiographie*[16]. A l'opposé, les remarques de Mario Isnenghi et Antonio Gibelli pour *Le Mouvement social* importent car elles dépaysent la critique. Pour Mario Isnenghi, 14-18, retrouver la guerre serait un *livre problématique et inquiet*. Inscrite dans l'horizon de disparition de la forme Etat-nation, l'inquiétude de l'ouvrage ressort surtout à sa seconde partie, consacrée à la *croisade*. A la lumière de l'expérience italienne, Mario Isnenghi relativise cette croisade et son effacement dans l'immédiat après-guerre. L'essentiel de sa critique tient dans le rapport actuel à l'Etat ; celui-ci structurerait en grande partie l'énigme que serait la Grande Guerre : " *Les événements de la Grande Guerre nous semblent aujourd'hui régis par des catégories obsolètes, tant est grande notre impression de déclin des Etats et de fin des idéologies. Nous ne les comprenons pas, ils deviennent indéchiffrables ; et la qualification* d'absurde *et de* non-sens *semble s'offrir dès lors, tel un* lectio facilitator. *Nous ne sommes disposés à faire référence à ces événements que par fragments*[17]. " La comparaison des propositions de *14-18 retrouver la guerre* avec l'historiographie italienne lui permet de minimiser cet apport ; les notions de *refoulement*, de *non-dit* et de *désaccord* apparaissent en Italie à propos de la Grande Guerre dès les années 60. Elles sont portées par une critique de gauche de l'Etat ; celle-ci retrouve en ce début de siècle les conclusions de la critique libérale, mais sur des présupposés opposés. L'observation lui permet de conclure sur la rupture du lien entre histoire sociale et histoire politique, laquelle rend compte *et* de la novation des propositions de l'Historial de Péronne, centrées sur l'homme moyen, *et* des impasses possibles de cette approche, à tout le moins des débats sur le *consentement*.

Devoir d'histoire et devoir de mémoire s'opposent-ils nécessairement dans l'abord de la Grande Guerre ? A la mémoire prétendant assurer la continuité de l'expérience de la guerre, le renouveau historiographique de la Grande Guerre rétorque par un postulat de radicale étrangeté du conflit qu'il faudrait retrouver. Leur heurt construit l'éclatement de l'objet historique qu'est la Grande Guerre mais renvoie implicitement au questionnement de ce qu'est un événement en histoire. Dans le procès fait au témoignage s'articulent les temps brisés d'une histoire anthropologique du conflit, d'une relecture du court XX ème siècle singulièrement subsumée dans le cadre de l'édition française par l'idée communiste, et le ressenti collectif d'un passé toujours présent.

Vincent Chambarlhac, Historien
Université de Bourgogne
IHC. UMR-CNRS 5605

La rédaction remercie l'auteur de cette contribution correspondant à son intervention réalisée lors du stage académique « La première guerre mondiale : enjeu de mémoire »

14 L'expression est celle de Mario Isnenghi commentant, pour le *Mouvement social* de juin 2002, *14-18 retrouver la guerre*.

15 Rémy CAZALS. " 1914-1918 : Oser penser, oser écrire. " *Genèses* n° 46. mars 2002. p 26-43. Le *Mouvement social* en juin 2002 s'est fait l'écho de cette polémique avec des commentaires d'Antoine Prost (*La guerre de 14 n'est pas perdue*), Mario Isnenghi (*Un livre problématique et inquiet*), Rémy Cazals (*1914-1918 : chercher encore*), Antonio Gibelli (*Le refus, la distance, le consentement*). La seconde édition du livre de Frédéric Rousseau (*La Guerre censurée.* Paris. Seuil " Point ". 2003) comprend une introduction remodelée par ce début de polémique, l'auteur partageant les vues de Rémy Cazals. Annette Becker et Stéphane Audoin-Rouzeau ne se sont pas exprimés sur cette controverse.

16 L'expression est de Rémy Cazals dans *Genèses*. *Op.cit.* note 15.

17 Mario ISNENGHI. " Au supermarché de la Grande Guerre ". In *La politique et la guerre. Pour comprendre le XXème siècle européen*. Paris. Noésis : Viénnot. 2002. p 270.

L'Atlas d'al Idrîsî
Exploitation pédagogique d'un site internet : www.bnf.fr

Les itinéraires de découvertes sont l'occasion d'exploiter avec les élèves les possibilités des Technologies de l'Information et de la Communication. C'est même une nécessité car la recherche et le traitement de l'information sont des principes des itinéraires et les centres de documentation et d'information des collèges ne peuvent accueillir tous les élèves.

Place dans le programme

Cette séance d'exploitation d'un site internet s'inscrit dans le cadre d'un itinéraire de découverte intitulé « Journaux de voyage ».
Le Livre des Merveilles de Marco Polo est le point de départ de cet itinéraire. Les élèves sont invités à créer leur propre journal de voyage.
Ils leur faut donc inventer un personnage, voyageur du Moyen Âge, donner un but à son voyage, décrire son itinéraire et ses modes de transport et présenter certaines des régions traversées.

A partir de ce travail de documentation, les élèves essaient de « traduire » ce voyage par des dessins, des collages, du travail en volume avec le professeur d'arts plastiques.
Le professeur d'histoire - géographie s'occupe plus particulièrement de la partie documentation, les élèves sont guidés dans la recherche liée à la première partie du voyage et libres dans celle qui concerne l'arrivée.

Objectifs de la séance

- Cette séance correspond aux objectifs des itinéraires de découverte : permettre aux élèves de s'approprier des savoirs disciplinaires (la représentation de la Méditerranée au Moyen Age) et des savoirs faire (s'approprier des informations).

Plus particulièrement :

- En histoire elle permet aux élèves de découvrir un aspect de la civilisation musulmane, d'apprendre que les contacts entre le monde musulman et la chrétienté n'étaient pas que guerriers et d'avoir une vision du monde connu à cette époque. La Méditerranée est un carrefour, lieu d'échanges et de contacts nombreux.
- En géographie, c'est un travail sur les repères, sur l'identification des cartes et sur leur lecture.
- En arts plastiques, elle montre qu'une carte peut-être une œuvre d'art.
- En ce qui concerne les technologies de l'information, les élèves découvrent un produit multimédia, ils apprennent à se déplacer à l'intérieur d'un site internet et à récupérer des informations et des images.
  Ceci est une introduction, la séance suivante consacrée au commerce dans le monde musulman à partir du même site permet d'approfondir cet apprentissage.

Dispositif de la séance

La séance se déroule dans la salle informatique qui comprend 15 postes en réseau, connectés à internet par une ligne ADSL (connexion rapide). Les 20 élèves travaillent à 2 par poste, il est possible de proposer à certains de travailler seul. Ils doivent chacun remplir une feuille contenant toutes les consignes.

Évaluation

L'évaluation finale de l'itinéraire de découverte prend en compte le dossier de documentation mais aussi l'autonomie atteinte dans la recherche d'information. A ce titre, il est donc possible de noter les fiches de recherche complétées par les élèves à partir du site.

Cela permet aussi de valider la compétence 4 du brevet informatique et internet de niveau 1 (chercher, se documenter au moyen d'un produit multimédia) puis la compétence 6 du B2i de niveau 2 (organiser des informations).

Anne-Marie Avignon
Collège Pierre Brossolette/Le Perreux (94)

Fiche élève : L'Atlas d'al Idrîsî

Ouvrez **Internet Explorer** (double clique avec la partie gauche de la souris) sur l'icône du bureau.
Dans la fenêtre d'adresse, tapez l'adresse du site de la Bibliothèque nationale de France : **www.bnf.fr** (écrivez exactement l'adresse, en respectant les minuscules, l'absence d'accent et d'espace).
Validez en appuyant sur la touche **Entrée**. Cliquez sur **Dossiers pédagogiques** en bas à droite.
Cliquez sur la rubrique « les mappemondes, une image médiévale du monde ».
Cliquez sur la rubrique « la géographie d'Idrisi », puis sur « en bref ». L'exploration peut commencer.

Vos réponses doivent se présenter sous la forme de phrases complètes

Présentation

Qui est Idrîsî ? Où vit-il ? A quel siècle ?

_ _

_ _

Exploration

(Pour aller à chaque nouvelle **question numérotée**, cliquez sur la flèche rouge en bas à droite)

1. Combien y-a-t-il de cartes dans cet atlas ?

_ _

2. Pourquoi le monde est-il représenté à l'envers ?

_ _

3. Idrîsî divise le monde en 7 climats. Quelle est la limite du premier d'entre eux ?
A quel numéro correspond le principal climat de la Méditerranée ?

_ _

4. D'où part le méridien 0 de cette carte ?
Dans quelle section est située la plus grande partie de la France ?

_ _

5. Quelle est la partie la plus détaillée de cette carte ? Pourquoi à votre avis ?

_ _

Qu'est-ce que le Nil du Soudan ?

_ _

Quels sont les pays représentés à l'extrémité orientale du monde connu ?

_ _

Qu'est-ce que Gog et Magog ?

_ _

6. Comment est représentée la mer ?

_ _

De quelle couleur sont les lacs ?

_ _

De quelle couleur est écrit le nom des régions ? _ _ _ _ _ _ _ des villes ? _ _ _ _ _

Qu'est-ce que ces dessins représentent sur la carte ?

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

7. Cliquez sur la région de la côte méditerranéenne où vous allez débarquer.
Imprimez la carte (cliquez dessus avec la partie droite de la souris puis sur **Imprimer l'image**).
Recopiez le nom et la description de cette région en dessous de la carte imprimée.

« Des milieux entre nature et société »

Echelles a consacré une partie importante de son numéro 19 à l'analyse des nouveaux programmes de première mis en place en septembre 2003. La contribution suivante permet de prolonger cette réflexion par une proposition de mise en œuvre concernant la troisième partie du programme de géographie « La France et son territoire - Métropole et DOM-TOM ». Ce travail mené lors des réunions d'animation dans l'académie, aborde l'organisation de l'ensemble de la séquence « Des milieux entre nature et société » (deuxième thème) avant de présenter une étude de cas sur le forêt de Fontainebleau.

I - Programmer la séquence

Comment entrer dans le thème ?

Il est important de rappeler, pour commencer que les documents d'accompagnements relatifs aux programmes de première recommandent de montrer que « *la France est caractérisée par la diversité de ses milieux, produits des influences combinées des conditions naturelles et des actions des hommes. Cet environnement (montagnard, littoral, forestier, urbain…) est analysé sous l'angle des ressources qu'il peut offrir, mais aussi des contraintes qu'il représente et des risques qu'il peut comporter. On aborde également les politiques visant à sa gestion et à sa protection. Cette étude est conduite à l'échelle nationale mais peut s'appuyer également sur quelques exemples à l'échelle locale* »[1]. En effet, comme le précise Y. Veyret au sujet de la gestion des ressources, « *Intégrer l'environnement dans une politique d'aménagement revient à gérer les ressources disponibles, les ressources en sol, les ressources végétales, les ressources en eau pour l'irrigation, l'industrie et la consommation. Cela consiste à prendre en compte la qualité paysagère d'un lieu, en étroite relation avec les facteurs sociaux, économiques et spatiaux. Certains facteurs environnementaux, qualité paysagère et physico-chimique d'un milieu, se traduisent d'ailleurs en terme de valeur économique. La gestion doit s'effectuer dans le cadre du développement durable. Les analyses environnementales […] envisagent les acteurs et mettent en évidence les conflits qui souvent opposent ces acteurs entre eux* »[2]. La compréhension du thème par les élèves de première implique une approche géosystémique environnementale reprenant pour partie les acquis de seconde, on pense en particulier au chapitre « espaces littoraux et formes d'aménagement ». Un prolongement est par ailleurs envisageable en classe de Terminale lors de l'étude du chapitre « l'interface Nord-Sud : l'espace méditerranéen ».

Mise en œuvre pédagogique

Les éléments nécessaires à la mise en œuvre sont rassemblés dans le tableau suivant. Chaque ligne fait apparaître plusieurs choix possibles.

Problématiques	Quel est le rôle des milieux dans l'organisation du territoire ? Comment concilier aménagement et protection de l'environnement ? Existe-il une échelle pertinente pour l'aménagement du territoire ?
Notions	**Environnement**, milieu géographique, géosystème, paysages, ressources,contraintes, risques, **aménagement**, acteurs spatiaux, disparité, aménité, **territoire**, discontinuité, développement.
Documents	Paysages (vues aériennes obliques), extraits cartes IGN (1950 et récentes), Loi littorale, Loi montagne (extraits), publicités (villes, stations touristiques), extraits d'ouvrages scientifiques et sites Internet.
Etudes de cas	- L'activité plaisancière : une menace pour le littoral méditerranéen ? - Toulouse et AZF : le problème de l'usine dans la ville. - Un exemple de vallée montagnarde. - Une forêt périurbaine (Fontainebleau).

1 BOEN,hors série n°7, 3 octobre 2002, p. 101.
2 Y. Veyret, *Géo-environnement*, Armand Colin, Août 2001.

Proposition de programmation

La séquence proposée ici s'inscrit après l'étude des thèmes 1 (peuplement et répartition de la population) et 3 (l'espace économique). Elle peut être découpée de la façon suivante :

I) Les milieux entre nature et société : une relation ambiguë. (2 h)
A) Les ressources des milieux
B) Les contraintes et risques des milieux
C) La protection des milieux
➜ Faire construire un tableau de synthèse qui permet de confronter les trois notions.

II) Un territoire à ménager et aménager. (2-3 h)
A) Étude de cas : au travers de l'étude de cas, on analyse un paysage, on localise un milieu géographique, on montre la complexité des relations entre nature et société, l'enjeu des aménagements est également évoqué.
➜ Faire élaborer un croquis ou un schéma à l'échelle locale.
B) Les espaces en marge aux milieux spécifiques (les DOM TOM) : quels liens avec le territoire national et européen ?
➜ Travailler sur les notions de dépendance, de contraintes (insularité…) et de risques.
➜ Faire élaborer un croquis ou schéma.
C) Des milieux nationaux intégrés à une échelle européenne : interface méditerranéenne, plaine d'Europe, arc alpin…
➜ Croiser les notions de milieux et de politique d'aménagements, afin d'établir un lien avec le thème sur les réseaux.
➜ Faire construire un croquis régional.

II - La forêt de Fontainebleau : une forêt sous pression

L'originalité de l'étude de cas suivante réside dans son articulation sur une étude de terrain, privilégiant « l'espace vécu » des élèves. Le lycée François Couperin est, il est vrai, directement concerné par les questions d'aménagement du pourtour d'un établissement situé au cœur même de la forêt de Fontainebleau. S'ajoute la possibilité d'un prolongement pluridisciplinaire.

La forêt un espace socialisé

La forêt est un territoire, c'est-à-dire un espace socialisé, approprié par ses habitants, ces derniers ayant une certaine représentation et pratique de cet espace. C'est donc un espace de conflits, d'affrontements entre différents acteurs spatiaux. La forêt de Fontainebleau n'échappe pas à cette situation. Cette forêt domaniale (20 000 hectares) est la plus parcourue de France, 12 millions de visiteurs par an, de par la proximité de Paris. Elle est l'espace de récréation de nombreux urbains (250 000 par jour), elle a donc une fonction sociale. Mais elle est aussi un espace protégé, classé *réserve naturelle de la biosphère à l'UNESCO* et est identifiée à l'image de la nature pour plus de 97% des français. C'est un patrimoine paysager voire une « forêt mythifiée ».
Du reste à Fontainebleau, la notion de protection de l'environnement n'est pas nouvelle : dès 1874, Millet, Rousseau, Diaz et Hugo créent un comité de défense de la forêt pour faire cesser le déboisement et le reboisement en pins sylvestres moins nobles que le chêne.

Problématique, notions et documents

L'étude de cas proposée ici doit permettre aux élèves de répondre à la problématique : « Comment concilier aménagement et protection de l'environnement ? ». Il s'agit en particulier de commencer ou de poursuivre la construction des notions suivantes :

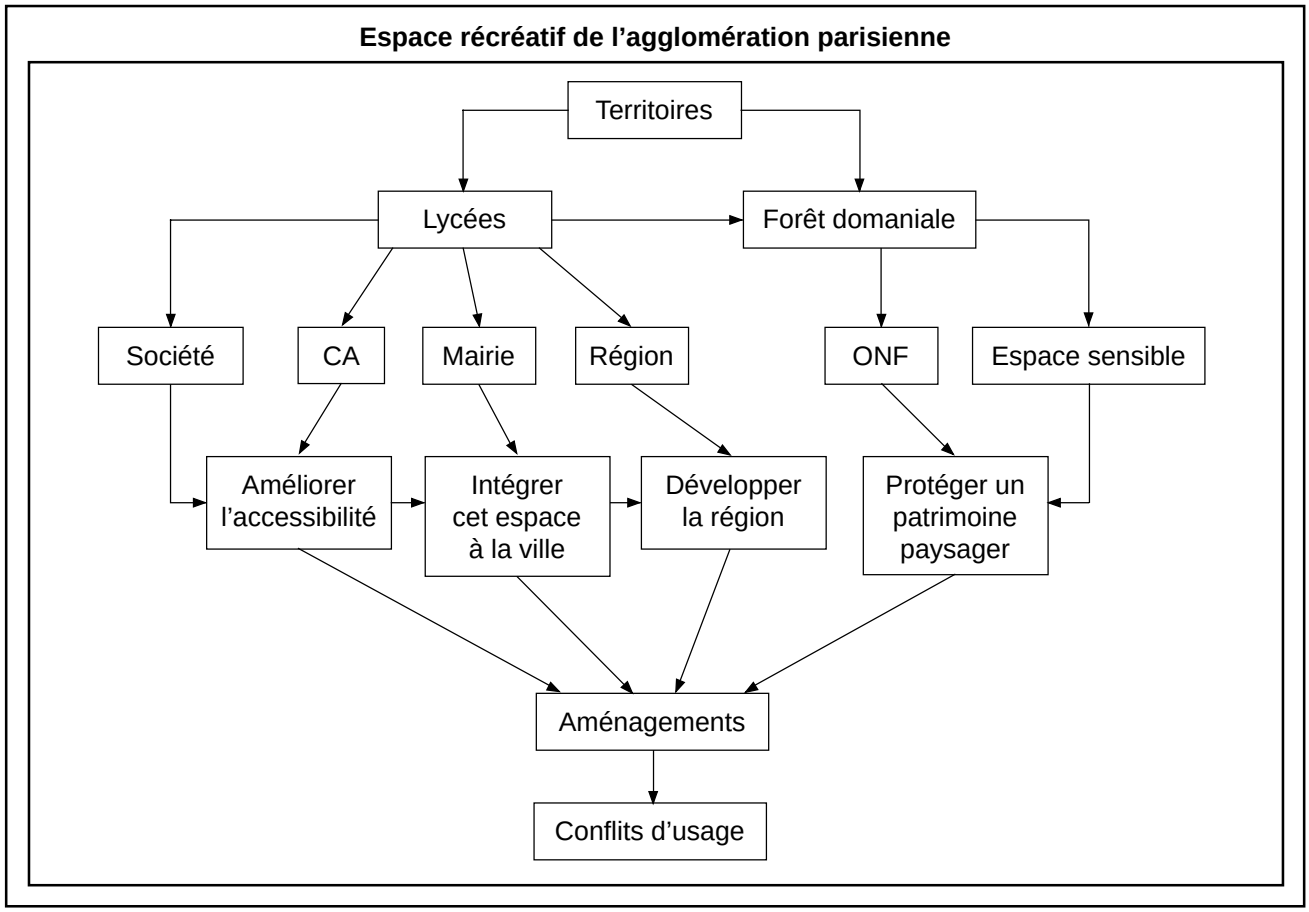
Notion centrale	Autres éléments du réseau notionnel
Environnement	Nature mythifiée, milieux, géosystème, espace, biosphère, paysage, patrimoine, biodiversité, ressources, contraintes, représentation.
Aménagement	Territoire, politique d'aménagement, schéma directeur, développement, anthropisation.
Acteur	Société, collectivités territoriales.

Le dossier documentaire, sur lequel les élèves sont invités à travailler, regroupe une carte topographique, une carte au 1/50 000, la carte des forêts de France, des extraits d'ouvrages scientifiques, des tableaux statistiques, la plaquette de l'ONF, des articles de la presse locale ainsi qu'un compte-rendu du C.A. de l'établissement.

Du terrain à la classe : allers et retours

La mise en œuvre comprend une succession d'étapes qui font alterner enquêtes sur le terrain et reprises en classe. Elle débute par une sortie de quelques heures consacrée au lycée et à son environnement, au cours de laquelle les élèves observent et analysent le milieu (collaboration précieuse du professeur de SVT). Ils réfléchissent en particulier à l'imbrication des espaces à fonctions diverses et concurrentielles. A l'issue de cette sortie, un premier travail en classe est proposé : il s'agit d'une part de réaliser un schéma d'organisation de l'espace du lycée et de son environnement. Il s'agit d'étudier les évolutions de l'espace et de ses aménagements à partir de cartes topographiques et de photographies aériennes à deux dates différentes. D'autres part les élèves sont amenés à relever les problèmes d'aménagement propres au lycée et à l'espace environnant. Quelles solutions pourraient être envisagées ? Quels sont les acteurs ?

Les élèves élaborent alors un questionnaire afin d'appréhender les solutions d'aménagements envisagées par chacun des acteurs (élus locaux, élus régionaux, élus du CA ou proviseur, ONF) qu'ils rencontrent — répartis en groupe — au cours d'une troisième étape, sur le terrain. De retour en classe, la mise en commun des travaux de groupes aboutit à la construction d'un schéma fléché (ci-dessous). L'étude de cas se termine par l'analyse des différentes fonctions d'une forêt urbaine (production, protection, récréation...).
Ce travail tout à fait transposable à d'autres établissements, à d'autres milieux naturels demande toutefois un investissement en temps relativement important (3 heures minimum).
De ce fait, il est possible de l'envisager dans le cadre des TPE (avec les SVT, SES) ou de l'ECJS.



1ère partie
Nathalie Chadefaud
Lycée Samuel Champlain / Chennevières (94)

1ère et 2ème parties
Hélène Colin
Lycée François Couperin / Fontainebleau (77)
Stéphanie Pacou
Lycée Honoré de Balzac / Mitry Mory (77)

Nouveaux ouvrages parus au CRDP de l'académie de Créteil :

- *« Réussir l'ECJS au lycée »*, Guy Lagelée, Marie-Sylvie Claude, collection Repères pour Agir.
- *« Découvrir le patrimoine industriel du Val de Marne »*, Clotilde Bos, collection Patrimoine ressources.
- *« Pour lire aujourd'hui les textes de l'Antiquité »*, Colette Briffard, Serge Goffard, collection Argos Démarches.
- *« Passeurs de mémoire : des résistants et des déportés rencontrent des élèves »*, DVD, collection Histoire en mémoire : 1939-1945.
- *« Apprentis ethnologues…quand les élèves enquêtent »*, Anne Monjaret, Gisèle Provost, collection Repères pour agir.
- …et les 3 derniers numéros des 3 revues nationales : ARGOS n°34 , MEDIALOG n ° 49 et EDUCATION et MANAGEMENT n° 26 du CRDP.

De nouveaux titres paraissent régulièrement dans le réseau SCEREN-CNDP. Pour être informé, plusieurs possibilités : par téléphone : CRDP 01 41 81 20 20
ou CDDP94 01 42 07 86 35 ;
en ligne www.ac-creteil.crdp.fr

Les 4 centres du réseau CRDP académique disposent chacun d'une librairie et d'une médiathèque.

Télévision, mode d'emploi

Cette revue, nouvellement proposée par 4 partenaires que sont le SCEREN, le CLEMI, le ministère de l'éducation nationale et France 5, apporte un ensemble de réponses sur l'éducation à l'image et à la télévision avec des fiches d'information et des activités pédagogiques. Elle apporte aux jeunes des clés et des méthodes pour devenir des téléspectateurs actifs et vigilants.

« Lesite.TV »

C'est un nouvel outil pédagogique mis en place par France 5 et le SCEREN-CNDP dans le cadre d'un partenariat signé entre le ministère de la culture et le ministère de l'éducation nationale en 2003. Ce site prend place dans la mission de production et de diffusion de ressources pédagogiques et, entre autres, de programmes audiovisuels éducatifs du CNDP. Il doit permettre aux enseignants, documentalistes et élèves de choisir et d'utiliser en classe de courtes séquences vidéo pédagogiques en correspondance avec les programmes scolaires. Il propose ainsi un catalogue audiovisuel de plus de 700 séquences (soit 4200 minutes de programmes) composé de :

- 5 disciplines, histoire, géographie, sciences de la vie et sciences de la terre, maîtrise des langages ;
- 3 niveaux de scolarité (école, collèges et lycées) ;
- 4 formats courts (1 minute 1/2 ; 3 minutes, 6 minutes et 13 minutes).

A ce catalogue s'ajoutent une documentation pédagogique, un magazine hebdomadaire et divers services pratiques pour les enseignants et les élèves. Outre l'ampleur et la diversité de cette offre, les enseignants peuvent aussi accéder à ce site (une fois l'abonnement pris par l'établissement) et s'y connecter de leur domicile. Ce qui leur permet ainsi de préparer en amont l'utilisation de toutes ces séquences audiovisuelles. L'abonnement proposé est lié au nombre d'élèves des établissements ; il peut être de 150 à 400 € / an, en partenariat avec les collectivités locales. Contacter le CDRP ou le CDDP de votre département pour toute information complémentaire.

CRDP tél. : 01 41 81 20 20

CDDP 94 tél. : 01 42 07 86 35

Côté Profs

France 5 éducation propose aussi un site web pour les enseignants : « Cote Profs ». Chaque semaine, ce site propose une sélection de programmes à forte valeur éducative classés par discipline. Ils sont enrichis de fiches pédagogiques réalisées soit par Télédoc / CNDP, soit par des éditeurs scolaires. Cette sélection figure dans la lettre d'informations, « Cote Profs », envoyée gratuitement aux inscrits.
S'adresser au CLEMI, rectorat de Créteil (01 49 81 63 89).

Droits de l'Homme – combats du siècle

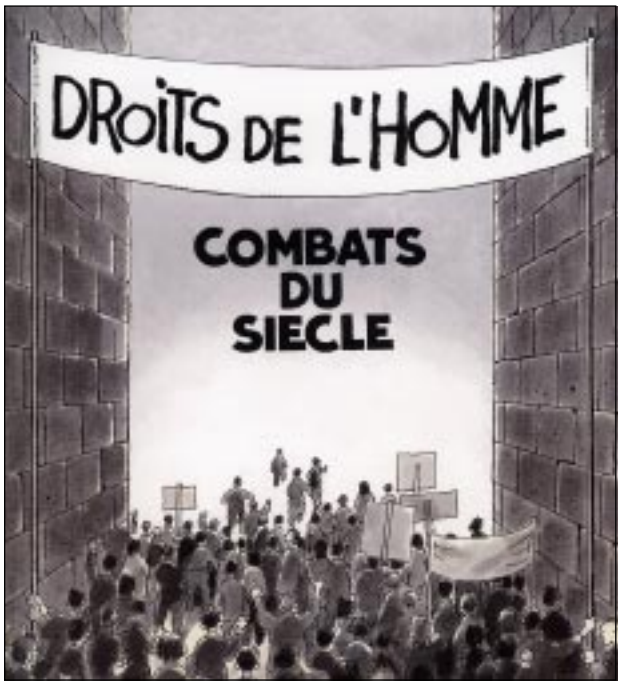
" Les droits de l'homme sont-ils proclamés ? Oui. Sont-ils appliqués ? Non. "
Ce slogan de la Ligue des droits de l'Homme résume l'esprit de l'exposition intitulée **" Droits de l'homme – combats du siècle "** qui se tient du 30 avril au 18 décembre 2004 (fermeture du 3 juillet au 18 octobre) au Musée d'Histoire contemporaine – BDIC, Hôtel National des invalides, Paris 7ème du mardi au samedi de 10h à 13h et de 14h à 17h30, le dimanche de 14h à 17h30, fermé le 30 mai, ouvert les 8 et 20 mai de 14h à 17h30.
Le propos : montrer les indignations, les mobilisations, les combats contre les atteintes aux droits des gens, quelles qu'elles soient, de l'affaire Dreyfus à nos jours avec un préambule consacré à la Révolution française.

Cette exposition s'appuie sur les archives de la Ligue des Droits de l'Homme saisies par les nazis à son siège en 1940 et restituées à la BDIC depuis 1999. Elles permettent de jeter un regard neuf sur les combats menés dans la première moitié du siècle et apportent des éléments inédits sur la défense des droits des réfugiés étrangers en France ou des " indigènes " des colonies, comme sur la lutte contre le fascisme.
L'exposition présente également de nombreux objets, œuvres et documents originaux (affiches, photos, tableaux, tracts…) qui témoignent de la multiplication des luttes livrées dans ce sens, jusqu'à la fin du siècle, à l'initiative d'acteurs de plus en plus divers.

La reconnaissance des droits des femmes, contre la peine de mort, ou pour les droits des réfugiés et des immigrés figurent parmi les thèmes privilégiés de l'exposition.
Des documents sonores et audiovisuels complètent ce parcours dont 5 courts portraits filmés inédits sur le thème " parcours de militants " (Robert Verdier, Françoise Seligmann, Madeleine Ribérioux, Henri Leclerc, Maya Surduts).
Pour mieux embrasser dans son approche la seconde partie du XXème siècle, l'exposition marque une rupture, tant sur la forme que dans son rythme. Le film et la propagande occupent désormais tout l'espace.
Cette exposition offre un voyage à travers les tragédies, les combats et les espoirs du siècle. Par les thèmes qu'elle aborde, elle invite à un parcours pluridisciplinaire susceptible d'intéresser un public de collégiens et lycéens. Aussi la visite peut-elle être complétée et approfondie pour les enseignants par une journée d'étude se déroulant le mercredi 6 octobre 2004 à 14h (d'autres visites sont susceptibles d'être organisées sur demande d'un groupe d'enseignants), par l'obtention de livrets pédagogiques fournis à la demande et d'ateliers consacrés à l'exploration du fonds d'archives déposé par la Ligue en 1999 (15 personnes maximum et les mercredi et jeudi matin sur RDV). Bonne visite !

Contact : Wanda Martinez
action pédagogique Tél. : 01 44 42 54 91
wanda.romanowski@bdic.fr

" Droits de l'homme – combats du siècle "
du 30 avril au 18 décembre 2004
Musée d'Histoire contemporaine BDIC,
Hôtel National des invalides



Rédaction :
Laurent GUYOT - collège E. Herriot - Livry Gargan
Karine RAMONDY - Lycée C. de Gaulle - Longperrier
Coordinatrice éditoriale : Marie-Claude ANGOT
Maquette-composition : Gérard MARX
Impression diffusion : Bernard BROCKER
Tirage : 2000 exemplaires
Directeur de la publication : Claude BAUDOIN
© CDDP du Val de Marne / ISSN 1282-0466